



DOSSIER

Un nouveau concours pour la réforme de la formation des enseignants

VIE DES ESPÉ

Le « temps partagé », une position bien compliquée à l'ESPÉ de Montpellier

Par Isabelle Aliaga

Page 3

DÉBAT

Nouvelles règles d'entrée en master, des conséquences pour les masters MEEF ?

Par Marie-France Le Marec et Vincent Charbonnier

Page 13

Raisonner autrement



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable
du collectif FDE

Puisque certains se targuent, non plus du droit d'inventaire (Jospin, 2002), mais du droit d'inventer (Valls, 2016) – avec toute l'ambiguïté d'une telle présomption –, revendiquons à notre tour ce double droit, quant à la réforme de la formation des enseignants initiée en 2013, de faire ainsi un bilan et d'« inventer ».

En fait, le bilan est très contrasté, car si l'année de formation en alternance rémunérée a bien été rétablie, la position du concours au mitan du cursus de master assimile de fait la première année à une préparation au concours et la seconde à une préparation des procédures de titularisation, tout cela au détriment d'une véritable formation universitaire.

Ce qui est avéré, c'est que le modèle actuel de la formation n'est pas satisfaisant. La solution de « rendre le concours plus professionnel » est une fausse réponse à la vraie question du continuum de formation. Quant à la « mise en responsabilité » précoce, au minimum à mi-temps voire à temps plein, elle est, de l'avis de tous les acteurs, beaucoup trop lourde dans le cadre d'une année de formation (M2). La valeur structurante du stage est ainsi confondue avec le volume horaire de pratique en responsabilité. Et l'hypertrophie du temps de stage ne permet pas une entrée progressive dans le métier ni même une réelle

formation car il s'agit, en fait, d'utiliser les stagiaires comme moyens d'emploi pour pallier la pénurie sans saisons que nous subissons depuis plusieurs années désormais.

Or être lauréat d'un concours ne veut pas dire être immédiatement compétent. Une pratique, cela se pense, cela se conçoit et cela se prépare. Aux incrédules, il faut redire qu'enseigner est un métier qui s'apprend et que cela exige des moyens dans les ESPÉ, un réel continuum de formation, de la licence aux premières années d'exercice en qualité de titulaire, avec une entrée progressive dans le métier, un mi-temps (T1) puis deux tiers de temps (T2). Que cela exige des équipes plurielles auxquelles on donne le temps et les moyens de construire des parcours cohérents sans quoi cette pluralité produit simplement de la juxtaposition.

Alors pour commencer, restaurons la démocratie bafouée dans les ESPÉ, où les personnels sont considérés comme mineurs et sont donc minoritaires dans les instances. Que leur parole, celle des premiers concernés avec les étudiants et les stagiaires, soit respectée et réellement prise en compte. Parce que, *in fine*, ce sont eux les véritables experts et non pas ces doctes au bonnet carré qui hantent les ors ministériels. Inventorions, inventons, mais pas avec le vent d'hiver (celui de l'austère)...

« Une pratique, cela se pense, cela se conçoit et cela se prépare. »

VIE DES ESPÉ

LE « TEMPS PARTAGÉ »,
UNE POSITION BIEN
COMPLIQUÉE À L'ESPÉ
DE MONTPELLIER

ISABELLE ALIAGA

Page 3

DOSSIER

UN NOUVEAU
CONCOURS
POUR LA RÉFORME
DE LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS

DOSSIER COORDONNÉ

PAR VINCENT CHARBONNIER
ET PIERRE SÉMIDOR

Page 5

DÉBAT

NOUVELLES RÈGLES
D'ENTRÉE EN MASTER,
DES CONSÉQUENCES
POUR LES MASTERS
MEEF ?

MARIE-FRANCE LE MAREC
ET VINCENT CHARBONNIER

Page 13

Le « temps partagé », une position bien compliquée à l'ESPÉ de Montpellier

→ par Isabelle Aliaga, université de Montpellier, faculté d'éducation

Nous le savons tous, le chemin de l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions... Sur les rives de la Méditerranée, l'ESPÉ de Montpellier connaît une situation bien agitée et pour le moins singulière.

En 2008, les personnels et les moyens de l'ancien IUFM de l'académie de Montpellier, pour l'essentiel, avaient été « reversés » dans l'université des sciences et technologies Montpellier 2 (UM2). Puis, cette université a elle-même été « reversée » en 2015, dans une nouvelle université nommée université de Montpellier qui, comme son nom ne l'indique pas, n'est pas la seule de la région... Traditionnellement Montpellier possédait trois universités :

► Montpellier 1 : droit, médecine, pharmacie et autres facultés historiques de la ville, parmi les plus anciennes en Europe, apparues dès le XII^e siècle.
► Montpellier 2 : pôle scientifique essentiel, beaucoup plus récent et extrêmement actif (IUT, faculté des sciences, école d'ingénieurs, organismes divers de recherche, etc.).

Ces
enseignants
sont devenus
malgré eux
les OS de
l'Université,
où
le personnel
légitime est
forcément
enseignant-
chercheur.

► Montpellier 3 : lettres et sciences humaines.

À cela s'ajoutaient aussi deux autres universités pluridisciplinaires récentes hors de la métropole, à Nîmes et à Perpignan.

La formation des enseignants a donc été inscrite dans ce contexte complexe et très peu confortable de cinq universités en désaccord sur une fusion... Lors de la réforme de la « mastérisation » de la formation des enseignants, des responsables du ministère avaient même argumenté que cela faisait de l'ESPÉ régionale Languedoc-Roussillon(*) « un modèle original ». Nous contestons ce modèle

Faute de moyens, on déshabille la formation pour renforcer la recherche (exposition à Bad Ragaz, en Suisse, mai 2009) ...



© Keeko/Flickr

le snesup

fdm est un supplément au Snesup, bulletin mensuel du Snesup-FSU
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr
Directeur de publication : Hervé Christofol
Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier
Rédaction : Collectif FDE restreint
Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu
CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663
Conception et réalisation : C.A.G. Paris
Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny
Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin, tél. : 05 55 24 14 03, contact@comdhabitude.fr

Photo de couverture : © Jean-Pierre Dalbéra

► depuis la FSU et le temps nous aura malheureusement donné raison...

L'ÉSPÉ comme structure académique est demeurée dans l'interuniversitaire, au contraire de la faculté d'éducation, mais sans moyens véritables — un peu dans la position de l'ONU — et surtout toujours soumise aux aléas des universités entre elles et des universités avec le rectorat... Pas simple de gérer désormais une formation répartie dans les quatre universités pour ce qui est du second degré et concentrée à la faculté d'éducation (UM2) pour ce qui concerne les PLP, les CPE et le premier degré... ainsi que l'ensemble des enseignements didactiques, pédagogiques et de tronc commun de tous les masters. Ce contexte justifie à ce jour que notre direction de l'université réclame que l'ÉSPÉ soit inscrite dans l'université de Montpellier, ce à quoi les autres universités ainsi que le rectorat se refusent bien sûr.

Tous les enseignants en temps partagé interviennent donc à la faculté d'éducation et malheureusement, leurs missions sont assez mal définies. Vous le savez, les maîtres-formateurs, les formateurs académiques du second degré n'ont aucune existence statutaire dans l'enseignement supérieur. Comment donc organiser leurs enseignements et les gérer financièrement depuis l'université ? Ils accomplissent de fait pour notre faculté toutes sortes de tâches comme les cours de didactique, de tronc commun, de remise à niveau, les suivis de mémoires, les visites et bien sûr les surveillances et les partiels, les réunions et les mille tâches de la structure... même si la tendance est quand même de les épargner car ils naviguent sur deux établissements... Ce sont des enseignants tout-terrain, multitâches, essentiels à la formation et pourtant peu reconnus, n'étant pas enseignants-chercheurs (EC).

Le vrai problème demeure que tous ces temps partagés issus du second degré sont la plupart du temps utilisés exclusivement comme variables d'ajustement pour dispenser nombre de cours disciplinaires, dans les masters MEEF premier degré notamment, et non pour transmettre leurs savoir-faire professionnels, au mépris de tout ce qui avait été construit et demandé par la FSU autour des équipes pluricatégorielles. Ils sont devenus malgré eux les OS de l'Université, où le personnel légitime est forcément enseignant-chercheur.

Leur statut doit impérativement être défini tout court car dans ce joyeux flou, ils peuvent être congédiés à tout moment même si leur travail est exemplaire. Ils n'ont aucune garantie de reconduction de leur décharge d'année en année, et certains de nos collègues trouveraient même cela naturel, soutenant qu'après tout, à Rome, il vaudrait mieux vivre comme des Romains... Ce qui est évidemment navrant. Où sont passées les grandes déclarations sur les équipes pluricatégorielles qui avaient présidé à la création des IUFM ? Désormais, ces mêmes postes de « temps partagé » servent de vivier pour demander des transformations en postes d'enseignant-chercheur dans des universités où il n'y a plus de créations de postes.



Un contexte complexe...

Il y a quelque temps, nous avons ainsi connu des échanges tendus dans les conseils de notre faculté pour des collègues en « temps partagé » extrêmement investis, dont les heures très nombreuses correspondent à des besoins de formation réels et avérés, mais qui pourraient néanmoins être congédiés, dès la rentrée 2017, pour pouvoir recruter un EC, et ce même s'il faut augmenter les heures complémentaires. Les collègues concernés qui pensaient rester, au vu des énormes besoins de cours, en ont été très affectés et n'avaient nullement été avertis de cette précarité. Que dire ?

Notre direction entend renforcer un laboratoire de recherche en éducation, essentiel pour légitimer notre composante trop pauvre en enseignants-chercheurs au cœur de l'université, ce qui est bien légitime, mais quelle place reste-t-il aux professionnels dans ce système ? La vérité, c'est que faute de moyens, on déshabille la formation pour renforcer la recherche... et que cela crée une ambiance délétère entre collègues.

Comment laisser les temps partagés, qui sont les professionnels de notre métier, dans un tel mépris ? Comment cautionner des concurrences formation-recherche parce que le temps est aux restrictions ? Les équipes pluricatégorielles sont-elles vouées à ne pas exister à l'Université faute de statuts adaptés ?

Le modèle choisi il y a quelques années pour la formation des enseignants a renoncé au modèle des écoles d'ingénieurs comme à celui des IUFM pour laisser ce dossier dépendre de la bonne entente des universités entre elles... Était-ce bien raisonnable ? La formation des enseignants peut-elle vraiment se fondre dans tous les règles et principes universitaires ? Ne présente-t-elle pas quelques spécificités ?

Dans toutes les universités du monde, il existe des chercheurs et des professionnels au sein des formations aux métiers de l'enseignement ; leurs fonctions sont complémentaires et il est fréquent que ces professionnels aient un statut particulier. Inscire la formation des enseignants à l'université était une excellente chose mais comment parvenir à y faire entrer aussi la part professionnelle de façon raisonnée et sans concurrences ou hiérarchies absurdes entre les uns et les autres ?

Il reste sans doute encore beaucoup de travail à accomplir pour y parvenir, et il serait sensé que cela ne nous rapproche pas de l'enfer... Espérons-le en tout cas pour l'avenir de l'éducation dans notre pays. ●

La formation des enseignants peut-elle vraiment se fondre dans toutes les règles et principes universitaires ?

(*) C'était avant la fusion des régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées.

DOSSIER



Un nouveau concours pour la réforme de la formation des enseignants

En 2012, le renouvellement des concours a été présenté comme l'un des piliers de la réforme de la FDE. Traiter la question du concours (sa place, le contenu mais aussi le déroulement des épreuves) est ainsi une manière de commencer le bilan de cette réforme.

L'articulation de la position temporelle du concours et sa valeur dans le cursus (avec l'intégration des IUFM dans les universités puis la création des ESPÉ) constituent un choix institutionnel qui devrait porter le projet de donner à tous les futurs enseignants un diplôme de master qui valide leur formation à la fois universitaire et professionnelle.

Or cet objectif de la réforme n'a été que très partiellement atteint sur le plan de la qualité de

Dossier
coordonné
par
Vincent
Charbonnier
et
Pierre Sémidor

la formation puisque le concours est toujours positionné au milieu du master et qu'il en parasite l'organisation.

Les épreuves ont fait l'objet d'un effort d'homogénéisation qui tend à nier certaines spécificités. Leur modification relève en effet souvent d'objectifs externes (contraintes budgétaires, espoir d'élargir à moindre frais les viviers de recrutement) et non pas de critères scientifiques pour définir la qualité de formation. Certaines épreuves ont ainsi été « déprofessionnalisées » du point de vue de l'enseignement de la discipline. Quand ce n'est pas le cas, pour les épreuves orales par exemple qui sont toutes orientées vers la professionnalisation, c'est la question de la formation des jurys qui peut faire obstacle.

La position du concours

→ par Vincent Charbonnier,
coresponsable du collectif FDE, université Lyon 2, ENS de Lyon

La question de la *position* du concours de recrutement dans la formation des enseignants est récurrente depuis la réforme de la « mastérisation » (2007) et fait toujours débat. L'accord sur son principe comme mode de recrutement normal dans la fonction publique de l'État, assurant l'égalité formelle de traitement des candidats, ne doit pas empêcher de s'interroger sur ce qu'est un concours. Car il ne s'agit pas d'une simple opération de classement (au mérite).

Si cette dimension « technique » de gestion des flux, de sélection en raison d'un nombre limité de places, est essentielle, elle ouvre à d'autres questions qui le sont autant. La définition de ce nombre de postes, c'est-à-dire son degré de sélectivité, est d'ordre politique et correspond à des choix (historique, culturel, politique et social), qui soulignent le caractère *normatif* du concours, de définition d'un ensemble de connaissances, de capacités et d'aptitudes estimées requises pour enseigner, variables selon les époques et qui constituent ce à partir de quoi on juge les candidat.e.s. À ces deux aspects, se joint une autre dimension, subjective et personnelle (mais objective à sa manière), qui est son caractère d'épreuve, et plus précisément d'épreuve de soi, en particulier par la durée des exercices demandés, par la concentration exigée, etc. Un concours est donc une ratification technique et sociale qui sanctionne et prescrit ; sa valeur dans le *curriculum* de formation induit sa *position* temporelle. En effet, selon cette dernière, un concours n'apprécie et ne sanctionne pas les mêmes savoirs et *savoir-faire* (*savoir que-, comment- et quoi-*). Alors qu'en fin de L3, ce sont plutôt des savoirs académiques d'ordre général qui sont évalués, en fin de M2, le spectre de ces savoirs est plus large, plus universitaire sans doute mais plus professionnel aussi. L'articulation de l'universitaire et du professionnel est alors différente, observable dans le travail d'appropriation engagé par les candidat.e.s. Si le résultat final est formellement le même (titre de master), il ne l'est peut-être pas substantiellement tant les pratiques



© Ian L./Public Domain Pictures

et les enjeux peuvent peser sur ce qui est appris. Quelle que soit sa position temporelle, le concours produit *toujours* une forme d'homogénéisation qui contribue de manière importante à la construction de l'identité professionnelle et de la *professionnalité* du métier (cf. I. Oddone, *Redécouvrir l'expérience du travail*, Les Éditions sociales, 2015). Pour ce qui des métiers enseignants, ces dernières se tissent au cours d'interactions, de relations entre personnes qui impliquent une activité de conception. Non pas une pure et simple « application » de règles ou de principes – ce qui n'est le cas d'aucun métier, mais bien une activité d'élaboration et de construction de *savoirs* pour l'action et la réflexion (qui s'apprend elle aussi). Cet apprentissage à et *par* la *recherche*, son expérience et son exercice, sont l'objet même du niveau master. Il s'ensuit que la position du concours en fin de L3 pour un recrutement en qualité d'étudiant-fonctionnaire pose la question des critères de manière double : validation et sélection en L3 puis validation et titularisation en M2. Ne conduit-elle pas à rétablir la *configuration* des écoles normales qui définissaient une *norme* de métier et de son exercice ? L'idée d'un système de prérecrutement, enfin, qui semble être un outil de conciliation, est en réalité source de complexification. Il implique une détermination précoce qui présuppose l'idée de vocation, au sens d'un « appel », dont le ressort socio-économique est largement sous-estimé. La vocation, loin d'être déliée de toute inscription sociale et historique, est l'expression de l'ambition de chacun selon ce qu'il vit comme ses possibles, pour paraphraser Bourdieu. La « volonté » – la vocation ou la

maîtrise de l'orientation ? – et la détention d'un capital culturel (acquis très tôt) pour réussir un concours, qui sera nécessairement plutôt fondé sur des savoirs académiques que sur des savoirs d'expérience, pourraient favoriser les étudiants issus des milieux sociaux plus en phase avec la culture scolaire et donc la reproduction sociale. Cette idée d'une vocation exprime aussi l'ambiguïté de la thèse selon laquelle la proximité des positions socio-économiques de « classe » entre les enseignants et leurs élèves serait finalement plus émancipatrice que celle des savoirs académiques et universitaires, puisque ceux-ci sont marqués, socialement et culturellement, par leur origine de classe (qui en amoindrirait le potentiel émancipateur). Pour être générateur d'avancées réelles, le débat sur le concours doit nécessairement articuler sa valeur et sa position temporelle dans le *curriculum*, c'est-à-dire articuler les critères qui relèvent du projet socio-politique pour l'École et ceux, plus scientifiques, qui définissent les contenus et la mise en œuvre des épreuves.

Un concours est une ratification technique et sociale qui sanctionne et prescrit.

Nouveauté et régression dans l'épreuve de français du CRPE

→ par M. Coret, S. Diébolt, L. Perret, P. Sémidor, S. Volteau, enseignants de lettres à l'ÉSPÉ de Poitou-Charentes

L'épreuve de français du nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) est un exemple de la manière dont les bonnes intentions, alliées à la méconnaissance et à l'impréparation, peuvent aboutir à un ratage quant à l'objectif affiché : mettre en place une formation universitaire et professionnelle des enseignants.

Rappelons quelques éléments structurels du concours précédent qui se situait après l'année de licence, à la fin d'une année consacrée à la préparation du concours. Les lauréats entraient en année de formation professionnelle deuxième année pendant laquelle alternaient stages sur le terrain, formation et exploitation des stages dans les IUFM. Le français a toujours occupé une place importante dans les épreuves d'admissibilité écrites. Il est par moments apparu dans les épreuves orales d'admission (préparation de séquence de français) ou comme choix d'options (littérature de jeunesse et son enseignement).

Nous nous intéressons ici à l'épreuve écrite, qui était structurée depuis plus de vingt ans en trois questions. La première relevait d'une double visée : évaluer la capacité des étudiants à extraire et synthétiser des informations dans une langue française maîtrisée (orthographe et syntaxe), mais aussi évaluer spécifiquement la connaissance des contenus de l'enseignement du français : oral, lecture, écriture, langue, etc. La deuxième partie, appelée « Analyse de production d'élèves », demandait aux étudiants de focaliser leur regard sur les apprentissages des élèves à travers l'analyse de leurs productions. Le choix des supports conduisait les enseignants d'IUFM à

mettre en place un renforcement ou une redécouverte des savoirs concernant la grammaire et la production écrite. La troisième partie portait sur l'analyse de documents concernant la classe : pages de manuels, fiches de préparation et parfois transcriptions d'extraits de séance.

L'organisation du nouveau concours dans le cadre de la maîtrise obéit à la volonté de mettre en œuvre une logique universitaire fondée sur des savoirs scientifiquement attestés sans omettre la dimension professionnelle. Un des objectifs affichés était de faciliter les passerelles entre filières universitaires, en particulier pour pallier les difficultés de recrutement : tout le monde devait pouvoir devenir professeur des écoles. Hélas, cet objectif politique auquel nous adhérons a été dévoyé. La méconnaissance de la profession combinée à l'absence de vision

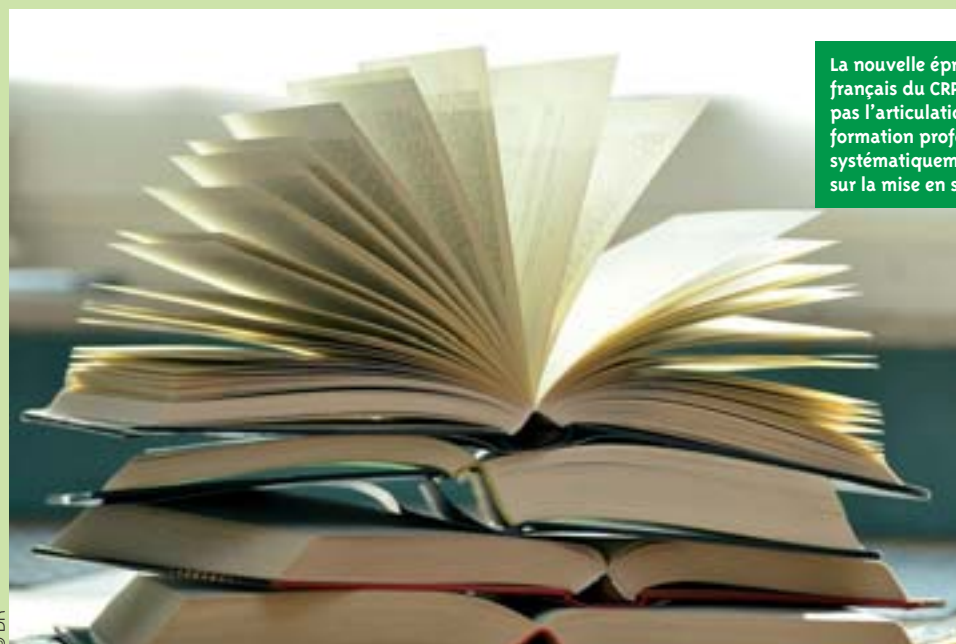
Enseigner est un métier qui s'apprend et cet apprentissage relève d'un cursus long et cohérent.



© DR

globale et à la volonté d'afficher de la nouveauté à tout prix ont abouti à un résultat consternant qui nie le fait qu'enseigner est un métier qui s'apprend et que cet apprentissage relève d'un cursus long et cohérent. Ainsi la place du concours est finalement la même qu'auparavant mais dans une structure modifiée qui la rend totalement inadéquate puisqu'elle perturbe profondément la continuité du master.

Nous commencerons par étudier la troisième partie de l'épreuve d'admissibilité de français, qui est celle qui affiche le moins de changement. L'ancienne « Analyse de documents pédagogiques » a été finalement maintenue tout en continuant de s'ouvrir aux pratiques nouvelles. Les documents produits par des enseignants, les transcriptions de séances sont abondamment proposés à l'analyse. Cette évolution correspond à celle des objets observés dans les didactiques disciplinaires qui se sont tournées vers l'étude des pratiques effectives et de l'activité de l'élève apprenant. Les épreuves proposées sont donc pertinentes



La nouvelle épreuve de français du CRPE ne facilite pas l'articulation avec la formation professionnelle, systématiquement reportée sur la mise en stage.

© DR

► au regard du projet de professionnalisation même si elles n'ont rien de réellement nouveau puisque tous ces supports étaient déjà utilisés dans les anciens concours.

C'est la question numéro 1 qui a été modifiée de la manière la plus problématique. En effet, dans l'ancienne version du concours, l'épreuve de synthèse portait sur des corpus de textes théoriques et didactiques concernant les divers domaines de la discipline du français. La préparation à cette synthèse sur corpus contribuait donc à la construction des savoirs didactiques nécessaires à la formation des maîtres, et permettait d'établir des liens avec la question numéro 3. Désormais, cette partie de l'épreuve évalue uniquement la capacité à comprendre des textes, à synthétiser, à rendre compte de sa lecture de manière organisée et compréhensible. En effet, les textes littéraires ont été introduits de manière massive, afin de donner au concours une épaisseur plus culturelle. Cependant, devant les difficultés rencontrées par les étudiants, ils semblent être peu à peu remplacés par des textes journalistiques, des textes de vulgarisation sur des thèmes sociétaux qui semblent se fédérer autour d'une notion floue de culture. La formulation du texte du ministère est assez révélatrice : « *Les questions posées ne sont pas directement pédagogiques mais elles se réfèrent à des sujets qui interviennent dans la formation de la personne.* » On a alors perdu ce qui donnait du sens à cette première question et qui permettait d'en faire une épreuve professionnelle, à savoir la nature des textes lus qui étaient des textes théoriques produits par des auteurs engagés dans des recherches en linguistique, en littérature et dans les didactiques de ces deux disciplines. Or cette modification a eu lieu non à partir d'arguments scientifiques mais pour des raisons connexes à la formation : faciliter les changements de cursus, régler les problèmes de recrutement, pour finalement dévaloriser les savoir-faire spécifiques que mettaient en œuvre les formateurs des IUFM.

Un des objectifs du nouveau concours : tout le monde doit pouvoir devenir PE. La réalité est tout autre...

La nouvelle épreuve confond culture scientifique et culture générale et marginalise les savoirs construits par la didactique du français.



© Bild-F079064-0006/CC-BY-SA

Ainsi, alors que le concours se trouve en fin de M1, c'est-à-dire au cœur du cursus de master universitaire et professionnel, la question des savoirs didactiques du français est occultée et la préparation de cette épreuve ne peut plus focaliser le travail des étudiants sur les contenus qui leur permettront le traitement de la troisième partie. Par voie de conséquence, les lauréats sont mis en responsabilité à mi-temps en début de M2 sans que leurs capacités à lire et comprendre des textes didactiques qui devraient irriguer leur entrée dans la pratique professionnelle aient été certifiées comme elles l'étaient avec l'ancienne épreuve de synthèse.

Reste la question numéro 2 : l'ancienne « Analyse de production d'élèves » permettait d'évaluer la capacité à s'intéresser aux processus d'apprentissage et en particulier à l'analyse des erreurs ; tout en renvoyant les étudiants à leur connaissance de la grammaire, elle valorisait en situation de concours un sens de la langue qui pouvait masquer un manque de savoirs assurés. La nouvelle épreuve dont le

barème est revalorisé se focalise sur ces savoirs de manière plus déclarative mais sur un mode finalement peu universitaire puisqu'elle ne pose pas clairement la question de l'articulation des savoirs construits par la grammaire traditionnelle aux savoirs construits par la linguistique, et qu'elle n'aborde pas la question de la transposition didactique.

Ainsi, en analysant la conception de la nouvelle épreuve de français du CRPE et en particulier les glissements par rapport à l'ancienne épreuve, on voit ressortir tous les défauts structurels de cette réforme qui n'a pas su renouveler les cursus de formation selon des critères scientifiques : elle peine à promouvoir une formation universitaire adossée à la recherche et ne facilite pas l'articulation avec la formation professionnelle qui est systématiquement reportée sur la mise en stage et non envisagée comme une activité réflexive adossée aux recherches dans le champ du français. En l'absence de définition de ce qu'est la culture professionnelle spécifique pour l'enseignement du français, la nouvelle épreuve confond culture scientifique et culture générale et marginalise les savoirs construits par la didactique du français qui ne sont convoqués systématiquement que dans la question numéro 3 de l'épreuve de français... où il faudrait encore analyser le positionnement des jurys correcteurs.



© DR

L'épreuve d'EPS : combat pour une formation de qualité

→ par Claire Pontais, secrétaire générale adjointe du SNEP-FSU, responsable du dossier formation

Le SNEP-FSU, avec les formateurs et formatrices, a dû faire pression pour que l'épreuve d'EPS au CRPE redevienne obligatoire pour tous/tes les candidat.e.s et reste intéressante dans sa conception. Cependant, de nombreuses dégradations pourraient mettre en péril sa pertinence.

L'épreuve d'EPS au CRPE est depuis longtemps de nature professionnalisante. Actuellement couplée à l'épreuve de « connaissance du système éducatif », elle consiste en un exposé de dix minutes suivi d'un entretien de vingt minutes. Les sujets visent à évaluer les compétences du candidat pour l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Les sujets se rapportent soit à une progression au sein d'un cycle, soit à une situation d'apprentissage, soit au développement d'une compétence motrice relative à une activité physique, sportive et artistique (APSA). Exemple : « Dans une classe de CM2, vous avez prévu d'organiser, en EPS, un cycle de jeux collectifs. Au début du module, vous constatez une difficulté à s'organiser dans le jeu d'équipe. À partir d'un jeu collectif que vous préciserez, décrivez trois séances ayant pour objectif la prise de conscience du rôle d'attaquant, de défenseur et la notion de démarquage. »

Cette épreuve permet d'aborder les grands enjeux de l'EPS (réussite de tous, accès à la culture, santé, égalité filles-garçons, langage, sécurité...) et les programmes scolaires reliant concrètement à des contenus d'enseignement puisque l'étudiant.e doit être capable d'identifier des problèmes, de repérer des grandes étapes d'apprentissage et de proposer une situation qui intègre la question du sens pour l'élève, sa réflexion sur l'action, les rôles sociaux, l'évaluation des apprentissages. Alors que cette épreuve est potentiellement un bon support de formation, nous sommes confrontés à plusieurs problèmes.



© DR

Les jurys sont de plus en plus généralistes, ce qui met à mal la crédibilité de la formation et les apports spécifiques de la discipline.

LA DISPARITION DE L'ÉPREUVE PHYSIQUE

Serait-il concevable de ne pas faire de maths quand on apprend à enseigner les maths ? Non ! Supprimer l'épreuve physique en EPS n'a pas ému nos décideurs qui l'ont « remplacée » par un questionnaire sur les pratiques sportives personnelles de l'étudiant.e. Mais au final, ce questionnaire est minimisé, voire absent. La formation afférente a disparu des ESPÉ, qui pourraient réinjecter ces pratiques sportives dans le M1 mais ne le font pas à cause des faibles horaires. Alors qu'apprendre à identifier ses propres problèmes au cours d'un apprentissage est déterminant pour son futur enseignement, la formation en EPS est ainsi amputée.

LA BATAILLE POUR LE PROGRAMME DE CONCOURS

En 2014, l'interrogation pouvait porter sur les vingt-six APSA possibles du programme de l'école primaire, défi improductif pour la formation ! Le SNEP-FSU s'est battu(*) pour revenir aux quatre catégories d'APSA du concours précédent (athlétisme, danse, jeux collectifs, natation), non par adaptation aux faibles horaires de formation, dérisoires dans certaines universités, mais par volonté de dégager un temps suffisant pour construire les outils néces-

saires à une maîtrise minimale de l'enseignement de l'EPS. Certes la formation initiale des PE n'est pas complète, mais elle ne peut l'être et devrait être pensée d'emblée en lien avec la formation continue. Le ministère trouvait pertinent de garder un programme limité en EPS, mais refusait de satisfaire notre revendication pour ne pas créer de précédents dans les autres disciplines ! Après deux ans de combat, le choix de quatre APSA relève désormais des rectorats.

CONCEPTION DES SUJETS ET DES JURYS

Selon les académies, nous constatons une grande disparité dans les sujets proposés, avec une tendance lourde à minimiser les contenus d'EPS et à interroger uniquement sur les grands enjeux ou les compétences transversales. Cela s'explique par le fait que les jurys sont de plus en plus généralistes (alors qu'il existe des CPD et CPC spécialisés en EPS pour le 1^{er} degré), ce qui met à mal la crédibilité de la formation et les apports spécifiques de la discipline.

Pour que l'épreuve d'EPS porte pleinement ses fruits, outre une augmentation de la durée de formation, il faudrait *a minima* un.e spécialiste de la discipline dans le premier degré par jury, une formation pour ces jurys et des instances de concertation entre formateurs de l'ESPÉ, président de jury et rectorat, et sans doute aussi, une instance de concertation nationale.

(*) Analyse de la session 2014 : ftp://ftp2.snepfusu.net/snepfusu/fde/bilan_snepe_epreuve_eps_crpe_session.



Le CAPEPS rénové : entre continuité et rupture, un « passeport pour l'alternance »

→ par Marie-France Carnus, professeure des universités à l'ÉSPÉ de Toulouse Midi-Pyrénées et à l'université de Toulouse Jean-Jaurès, vice-présidente du CAPEPS externe

Les concours rénovés sont présentés comme un « pilier » de la réforme de la formation initiale des enseignants. Les épreuves sont susceptibles d'évaluer des compétences professionnelles en cours d'acquisition, ce qui pour l'EPS n'est pas une nouveauté. Entre continuité et rupture, le CAPEPS rénové tente de délivrer un « passeport pour l'alternance ».

En matière de concours, la véritable rupture se situe en 2011 où, pour des raisons essentiellement financières, ils sont tous alignés sur quatre épreuves sans tenir compte des particularités du contexte d'enseignement⁽¹⁾ et de la matière enseignée⁽²⁾. Étant donné la complexité du métier, cet alignement obère la possibilité d'évaluer l'ensemble des registres qu'un enseignant doit maîtriser. En 2013, les concours rénovés s'inscrivent dans cette logique restrictive avec un déplacement du concours en fin de M1. Dans cet imbroglio concours-master banalisé, chaque discipline dispose d'une faible marge de manœuvre. Qu'en est-il de l'EPS ? La licence STAPS a toujours eu une importante dimension préprofessionnelle et les différentes épreuves du CAPEPS, structurantes du cursus de formation, ont été conçues dès leur origine pour couvrir et articuler les volets académiques et profes-

sionnels. Malgré des combats incessants qui ont permis de sauver quelques meubles au regard de la spécificité de l'EPS, le nombre d'épreuves est passé progressivement de huit à cinq, ce qui a mis à mal le projet initial. Sur la trentaine d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA) figurant aux programmes d'EPS, six à dix pouvaient faire l'objet d'une épreuve. Le passage à quatre épreuves a aggravé cette situation que les concours rénovés n'ont pas infléchi.

En se complétant, les quatre épreuves s'efforcent de cibler le maximum de connaissances nécessaires à un futur enseignant. L'épreuve n° 1 conserve une perspective historique et conduit « le futur enseignant à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l'éducation physique » dans le système éducatif. L'écrit n° 2 continue à « mobiliser les connaissances scientifiques, technologiques et pro-

fessionnelles nécessaires à la compréhension des conditions d'enseignement-apprentissage » en EPS. Il évolue vers une « dissertation contextualisée » qui s'appuie sur des données concrètes. Inscrit dans une longue tradition, l'oral n° 1 vise la conception d'une leçon d'EPS dans une APSA. Pour se rapprocher d'une situation réelle, le candidat dispose d'un montage vidéo de la classe concernée. L'oral n° 2 se décompose en deux sous-épreuves pour pouvoir conserver un oral de spécialité où le candidat développe un projet pour transformer la motricité de l'élève, et trois pratiques physiques qui articulent performance et maîtrise en intégrant les dimensions « motrice, méthodologique et sociale nécessaires à la réalisation des gestes professionnels requis pour exercer le métier de professeur d'EPS ». Cet oral s'appuie sur un extrait vidéo d'un ou plusieurs élèves en EPS.

Ainsi et avec son histoire et sa spécificité, l'EPS tente aujourd'hui de gérer au moins mal le carcan imposé d'un concours situé au milieu d'un master qui pilote la formation dans un contexte universitaire de sous-financement chronique. Nous pointons ici un décalage entre les ambitions d'un concours qui se veut malgré tout maximaliste et une formation initiale massacrée à travers deux réformes qui, sous couvert de mastérisation, ont été pensées pour tout autre chose que pour former et *in fine* recruter des enseignants de meilleure qualité. En dépit de son caractère original, cette adaptation sous contraintes reste un pis-aller fait de concessions et de renoncements puisqu'elle ne peut rendre compte de l'ensemble des registres qu'un enseignant devrait maîtriser dès son entrée dans le métier. Les épreuves du CAPEPS rénové sont envisagées comme des marqueurs d'une professionnalité en devenir. L'enjeu est de délivrer un « passeport pour l'alternance » en pariant sur l'avenir. Cela passe par la construction et l'appropriation d'outils d'évaluation fiables, reproductibles et cohérents qui mettent en relief les potentialités des candidats plutôt que leurs faiblesses. Cette posture ne va pas de soi pour les jurys et nécessite une solide formation qui se déroule sur plusieurs jours lors de chaque session.

Les épreuves du CAPEPS rénové sont envisagées comme des marqueurs d'une professionnalité en devenir.



© D.F.

1. 1^{er} degré, 2nd degré, enseignement général, technique ou professionnel.
2. Qui, dans certains cas, regroupe plusieurs disciplines : polyvalence dans le 1^{er} degré, SVT, histoire-géographie ou arts plastiques par exemple dans le 2nd degré.

Concours PLP : on recherche candidats et formation

→ par Konstanze Lueken, *ÉSPÉ de Toulouse*

Dans les concours des professeur.e.s de lycée professionnel (PLP), les conditions d'accès et les cursus de formation sont très différents selon la catégorie : professionnels, des métiers ou d'enseignement général.

Pour les PLP généraux⁽¹⁾, les conditions d'admission au concours sont identiques à celles des CAPES et des CAPET, mais dans le cas des PLP professionnels⁽²⁾ sont exigées cinq années de pratique professionnelle ou d'enseignement de cette pratique et la détention d'un titre ou diplôme sanctionnant un cycle d'études post-secondaires d'au moins deux années (BTS, DUT). Enfin pour les PLP des métiers (quarante-six sections), il faut justifier de sept années de pratique ou d'enseignement et d'un diplôme de niveau IV. Si les concours sont nationaux, certains d'entre eux n'ouvrent pas tous les ans, ce qui fragilise les formations ; la variation des critères d'accès a des conséquences pratiques sur les cursus de formation.

Les candidat.e.s au PLP général s'inscrivent en M1 MEEF, après obtention d'une licence concernant une des deux ou trois disciplines qui seront évaluées au concours. Ils doivent donc « rattraper » l'autre pendant le M1, dont les cours sont généralement mutualisés en tronc commun avec les autres cursus.

Pour les PLP professionnels, l'inscription en M1 n'est pas obligatoire mais souvent possible, grâce à une validation des acquis (décret n° 85-906) puisque les candidat.e.s ont un bac+2. Ils peuvent donc suivre un master MEEF classique, à petit effectif la plupart du temps. Le recrutement d'étudiant.e.s pour les parcours PLP est déficitaire et dans certaines sections, il y a deux fois plus de postes que de candidat.e.s. L'écrit sélectionne des étudiant.e.s sur une infime partie des matières enseignées, le niveau attendu est élevé mais en l'absence de candidats, la moyenne d'admissibilité est très basse. Des épreuves très orientées sur des connaissances scientifiques décontextualisées ne valident en rien les compétences utiles au futur professeur. Les oraux portent ensuite sur des compétences professionnelles pratiques que les étudiant.e.s issu.e.s des formations initiales universitaires ne possèdent pas. Au final, les lauréats se retrouvent démunis lors de leurs stages : ainsi une professeure en CAP agent polyvalent de restauration se voit confier une classe de quatorze élèves, dont trois non francophones, quatre en situation de handicap et deux en reconversion, arrivées dans la section fin novembre ; un autre professeur stagiaire accueille dans sa classe treize élèves, dont quatre accompagnés par des auxiliaires de vie scolaire différents. L'articulation entre stages et formation se révèle par ailleurs très complexe, avec des postes parfois situés à plus de deux heures de route du centre de formation.



Aucune formation spécifique pour le concours des PLP des métiers n'est mise en place.

Certain.e.s stagiaires se voient affecté.e.s dans une académie sans master correspondant. Si leurs recours sont acceptés, ils reviennent à la mi-septembre vers une académie proposant le master adéquat ; en cas de refus, certains se voient proposer une vague formation à distance et sont invités à suivre la formation transversale des masters MEEF. D'autres font trois heures de route pour rejoindre toutes les semaines l'académie voisine qui propose la formation. Parmi ceux qui ne sont pas passés par le M1, beaucoup se retrouvent à enseigner des matières inconnues d'eux.

Pour les PLP des métiers enfin, qui peuvent passer le concours avec un niveau bac, l'inscription en M1 est impossible ; aucune formation spécifique pour leur concours n'est mise en place et ils sont candidat.e.s libres. Ne pouvant ensuite accéder au M2, les lauréats sont inscrits dans un parcours de formation professionnelle adapté. Leur formation initiale à l'enseignement

est donc réduite au strict minimum. Leur moyenne d'âge est de 40 ans, ils sont des « professionnels » et le concours les sélectionne partiellement en fonction de cela. Le cursus présuppose ainsi que tout bon professionnel sait enseigner son art, ce qui est évidemment largement discutable.

Ainsi, la formation universitaire et professionnelle d'enseignant.e.s en LP est souvent sacrifiée du fait de faibles effectifs, mal adaptée en raison d'un rattachement à d'autres parcours de CAPES ou CAPET. Leur formation à l'enseignement de leur(s) discipline(s) est souvent extrêmement déficitaire par manque de moyens et de volonté politique.

(1) Langues-lettres, lettres-histoire et géographie, mathématiques-physique et chimie.

(2) Arts appliqués, biotechnologies, économie et gestion, esthétique-cosmétique, sciences et techniques industrielles, hôtellerie-restauration, industries graphiques ainsi que les sciences et techniques médico-sociales.

La mise en place d'une formation universitaire et professionnelle pour tous est loin d'être réalisée.

Former les jurys de concours : une nécessité pour avancer sur la professionnalisation

→ par Michèle Artaud, collectif FDE, Aix-Marseille Université

Les masters MEEF doivent former aux métiers de professeur et de CPE, en leur donnant un « fondement universitaire », un « adossement à la recherche ». Autrement dit, la formation doit produire des professeurs et des CPE disposant autant que faire se peut de pratiques professionnelles produites et justifiées, rendues intelligibles, par des savoirs issus de la recherche en éducation, dans les disciplines à enseigner, etc.

Le concours de recrutement influe sur la formation du fait qu'il « norme » ce sur quoi les étudiants sont prêts à s'investir. Y inclure des éléments de professionnalisation paraît une façon de réduire, au sein des masters MEEF, l'écart entre la préparation au concours et les attendus du métier. Ainsi aujourd'hui, certaines définitions d'épreuves peuvent être lues comme permettant de travailler des gestes professionnels du métier. Pourtant, cette volonté de professionnalisation des épreuves est fortement mise à mal par la composition des jurys dont les membres connaissent peu les savoirs sur lesquels peut se fonder le métier. Ces savoirs fondamentaux sont alors trop souvent remplacés par un discours de l'institution fort éloigné d'un point de vue scientifique sur les questions d'enseignement. Deux exemples issus des épreuves du Capes de mathématiques sont de mon point de vue paradigmatiques.

Le premier est relatif à la deuxième épreuve orale, dite « sur dossier », qui dure une heure et se termine « par un temps d'échange avec le candidat sur les missions du professeur, le contexte d'exercice du métier et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». Ce temps d'échange de vingt minutes porte sur des questions dont les thématiques figuraient l'an dernier sur le site du jury assorties de références. À propos de la thématique des déterminismes sociaux, le rapport du jury du concours 2016 cite comme question possible : « Les

élèves issus des milieux socioprofessionnels défavorisés choisissent très peu la première scientifique à l'issue de la seconde. Qu'en pensez-vous et que proposez-vous ? » Or la référence proposée pour travailler sur cette question n'était ni un des nombreux articles existant sur ce thème en sociologie de l'éducation, ni un article de synthèse ou même un article de vulgarisation des travaux sur ce thème ; c'était un dossier relatif à une conférence de presse intitulée « Donner à chaque école et collège les moyens de faire réussir tous les élèves » (frama.link/dfA3kMKS), qui présentait les mesures politiques prises pour le collège et où le déterminisme social est simplement justifié par quelques pourcentages sans en expliciter des raisons. Le candidat n'aurait pu y trouver des éléments pour construire une réponse à la question citée.

Mon second exemple concerne la première épreuve orale, dite de « mise en situation professionnelle », où le candidat doit présenter un « plan détaillé » sur un sujet dont la liste est publiée l'année du concours. Du point de vue de la didactique des mathématiques, cette épreuve professionnelle pourrait per-

mettre d'évaluer les capacités des candidats à présenter certains éléments d'une praxéologie mathématique pour le professeur de collège et de lycée, en incluant quelques éléments d'une organisation de l'étude tant du point de vue de la progressivité que de l'articulation des notions présentées et des situations qui donnent une raison d'être au thème proposé ; la situation professionnelle sous-jacente est celle d'une présentation, à l'équipe de professeurs de son établissement par exemple, des mathématiques à enseigner et des connaissances, mathématiques et autres, nécessaires pour ce faire. Faute de disposer de connaissances didactiques nécessaires à l'analyse, voire à l'orientation, des propositions des candidats, les jurys font des commentaires d'ordre général, disant par exemple qu'il ne s'agit pas de se placer à un niveau de classe déterminé, qu'il faut se référer aux programmes de l'enseignement secondaire mais qu'on ne peut/doit pas s'y enfermer, qu'il faut faire « preuve de recul », qu'il faut donner une « structure logique » au plan, et le jury parle sur son site Internet de liste de « leçons » là où il faudrait parler de sujets de mise en situation professionnelle... L'épreuve perd de ce fait une bonne partie de son intérêt professionnel.

Ces brèves observations concernant une discipline spécifique illustrent pourquoi on ne peut pas parler de la « professionnalisation du concours » sans parler d'une formation du jury qui rende cette professionnalisation possible et compatible avec la formation au métier de professeur fondée sur des savoirs positifs. C'est une condition *sine qua non* pour ne pas rester enfermé dans la reproduction de l'état de semi-profession dans lequel les métiers de professeur et CPE sont malheureusement encore aujourd'hui.

On ne peut pas parler de la « professionnalisation du concours » sans parler d'une formation du jury.



Difficile de donner un fondement universitaire aux métiers de professeur et de CPE sans un jury à la hauteur pour en juger.

© FDE

Nouvelles règles d'entrée en master, des conséquences pour les masters MEEF ?

→ par Marie-France Le Marec et Vincent Charbonnier

Les modalités d'accès au cycle master ont été modifiées par la loi n° 2016-1828 du 23 décembre 2016 qui stipule notamment : « Les établissements peuvent fixer des capacités d'accueil pour l'accès à la première année du deuxième cycle. [...] L'admission est alors subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat. » Ceux qui ne seraient pas admis « se voient proposer l'inscription dans une formation du deuxième cycle en tenant compte de leur projet professionnel et de l'établissement dans lequel ils ont obtenu leur licence ». La loi reprend les termes d'un accord de compromis⁽¹⁾ signé avec le ministère par plusieurs organisations syndicales, dont le SNESUP⁽²⁾.

On peut dès lors s'interroger sur les conséquences de ces nouvelles règles pour l'accès aux masters MEEF.

DES PRATIQUES ACTUELLES DIVERSES, CONTEXTUALISÉES, PRAGMATIQUES...

Dans les dernières années des IUFM et plus récemment dans les ESPÉ, un premier constat s'impose : les pratiques de sélection reposaient moins sur des principes juridiques ou des valeurs affichées qu'elles n'étaient « pragmatiques », contextualisées et différenciées selon les parcours de formation (1^{er} ou 2nd degré), les disciplines (déficitaires ou non), les sites concernés (niveau de recrutement anticipé pour les PE), et comportaient souvent une part de subjectivité difficile à mesurer.

Pour le 1^{er} degré, les IUFM définissaient le plus souvent des capacités d'accueil (départementalisées) en fonction des ressources humaines et matérielles (locaux) disponibles et du nombre de postes au concours. Un test d'entrée était imposé aux candidat.e.s

Une commission de recrutement gère désormais le tri des dossiers de demande d'admission.



© Bruxelles Environnement

(français, mathématiques et culture générale), globalement au niveau bac pour ces disciplines d'enseignements fondamentaux du cycle primaire. Le rang de classement aux tests académiques déterminait l'accès à la formation et le lieu d'affectation (le site départemental de formation). Quel que soit son parcours antérieur, tout candidat classé entrait en formation pour préparer le CRPE et les autres pouvaient se présenter au concours en candidat libre.

L'universitarisation de la formation a modifié les règles du jeu et la régulation des flux pour les masters MEEF des parcours 1^{er} degré. Les tests d'entrée ont disparu, les « capacités d'accueil » ont été un peu chahutées mais n'ont pu disparaître que sur le papier. Le tri des dossiers de demande d'admission a été transféré à une commission de recrutement (comme pour les autres masters). Ainsi, faute de critères « objectifs » (résultats d'un test sur la maîtrise des savoirs essentiels), dans certaines ESPÉ, les diplômes de licence donnant un accès de droit ont été resserrés sur les principales disciplines de l'enseignement primaire : *exit* les diplômés en droit, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation ou autres licences. Tous/tes ceux/celles qui n'ont pas le diplôme « adéquat » font l'objet d'un examen de dossier (qualité du parcours de formation, expériences, etc.) dont la sévérité est proportionnelle au solde de places disponibles en formation. La négociation vise l'équilibre entre l'effectif acceptable et le degré de pertinence des dossiers « ne donnant pas un accès de droit ». On peut ainsi accepter (de droit) en formation un.e étudiant.e licencié.e en mathématiques avec des résultats universitaires très justes, plusieurs redoublements, des lacunes

possibles en français (ou inversement) et laisser de côté des candidats en reconversion professionnelle ou des étudiant.e.s brillant.e.s mais dans des parcours connexes. On peut valoriser (donc discriminer) des critères de genre ou d'âge sans que cela soit très explicite... D'autres ESPÉ n'ont pas matière à sélectionner au regard des demandes. D'autres solutions sont mises en œuvre ici ou là (premiers inscrits où l'accès est « le prix de la course », tirage au sort des STAPS, etc.). Les règles mises en œuvre tissent donc des compromis qui ne sont pas exempts de défauts.

Pour le 2nd degré, les changements ont été moindres : une commission de recrutement examine les dossiers pour valider l'« admission de droit » lorsque la licence correspond au master demandé, ou se prononce sur les dossiers plus atypiques avec le plus souvent pour critères l'adéquation du parcours antérieur pour la formation sollicitée, la qualité du parcours (rapidité et résultats), la proximité géographique du domicile de l'étudiant.e. La sélectivité est fonction du nombre de demandes. Là encore, des différences existent entre les ESPÉ : un

La situation actuelle en termes d'accès aux masters MEEF est très contextualisée.



► étudiant ayant fait une CPGE HEC voie S sera accepté dans telle ESPÉ pour préparer le CAPES de mathématiques même s'il a fait une licence d'économie ensuite, alors que dans telle autre, non. Enfin, pour préserver l'existence de filières à petits effectifs (CAPLP, CAPET), on peut se montrer peu exigeant et recourir à des VAE, VAP ou VE en nombre — étudiant.e.s qui, au reste, ne déméritent pas lors des concours.

La situation actuelle en termes d'accès aux masters MEEF est donc très contextualisée, avec des critères ou des procédés mis en œuvre diversifiés et pas toujours transparents pour les étudiant.e.s.

COMMISSIONS DE RECRUTEMENT : OUTIL DE VÉRIFICATION DE L'ACCÈS DE DROIT OU OUTIL DE SÉLECTION ET DE GESTION DES FLUX ?

Actuellement, les ESPÉ semblent fonctionner dans une zone grise. Pas de refus d'inscription en M1 lorsque le diplôme de licence est dit « adéquat » car correspondant à la discipline du master concerné ; notons un caractère d'évidence plus marqué pour les MEEF 2nd degré monodisciplinaires que pour les MEEF préparant un CAPET ou un CAPLP, ou le CRPE. Pratique sélective (ou non) pour

Les capacités d'accueil, la voie ouverte à un recrutement sélectif...

les ajustements d'effectifs lorsqu'il s'agit de dossiers ne donnant pas un « accès de droit ». Dans ce dernier cas, les pressions sont fortes pour prendre en compte « des capacités d'accueil de fait », ne pas surcharger les groupes, prendre en compte les locaux non extensibles. Mais, officiellement, il n'y a pas de sélection pour les étudiants accédant « de droit » (avec le titre adapté selon la liste établie par l'ESPÉ).

Or la politique des universités vis-à-vis des IUFM et plus récemment des ESPÉ a conduit à une diminution tangible des moyens d'encadrement (suppression/gel de postes d'enseignants, de Biatts) et des ressources matérielles (récupération de locaux dédiés au profit d'autres composantes ou projets). Dans un tel contexte, le maintien des effectifs accueillis ou leur augmentation avec l'accès de droit a provoqué une dégradation importante des conditions de travail des personnels et d'études des étudiants et stagiaires. De fait, la charge morale de refuser un dossier qui pourrait être admis dans un autre contexte retombe sur les collègues de la commission. Admettre largement et dégrader encore les conditions de travail ou limiter l'accès de ceux/celles qui ne sont pas « pile » dans la licence « adéquate », même avec des parcours intéressants. Les commissions doivent donc aussi « gérer les flux » : elles doivent prendre en compte le fait que les masters MEEF, professionnalisants, prévoient dès le M1 des stages (au moins quatre semaines) pour tous les étudiants, or les difficultés d'organisation des stages, de définition de terrains d'accueil adaptés (avec tuteurs formés) sont bien connues ; elles doivent aussi prendre en compte les ressources réelles disponibles, éviter les orientations inadaptées...

Rappelons d'autre part que l'accès direct en M2 MEEF de tous les lauréats des concours qui n'ont pas fait un M1 MEEF, sans passage par une commis-

sion de recrutement, déséquilibre encore les effectifs prévisionnels (et contredit en partie le continuum du master). Les collègues en ESPÉ ont le sentiment d'être au-delà du supportable, les audits diligentés par les CHSCT l'attestent. Une seule solution semble envisagée pour diminuer la pression sur les ressources humaines et matérielles : réduire les maquettes de formation. Dans toutes les ESPÉ, cette partie est en cours mais ce sont les étudiants et les stagiaires qui vont faire les frais de l'opération. Alors qu'on observe déjà une hausse significative des stagiaires démissionnaires, on limite l'encadrement et le soutien dont ils ont le plus grand besoin.

Alors qu'on observe une hausse significative des stagiaires démissionnaires, on limite l'encadrement et le soutien dont ils ont le plus grand besoin.

NOUVELLE DONNE : QUELS CRITÈRES POUR DÉFINIR DES CAPACITÉS D'ACCUEIL ? QUELS CRITÈRES POUR « RECRUTER » ?

Il est clairement posé que toute composante peut (et non doit) définir ses capacités d'accueil en M1. Les autorités universitaires y incitent fortement, pas seulement par des discours mais par des restrictions de moyens imposées par l'austérité budgétaire et la volonté de rationalisation, qui rendent insoutenable l'accueil de tous/tes les étudiant.e.s sollicitant leur inscription en master dans certains parcours ou sur certains sites⁽³⁾. Les présidents d'université invoquent alors l'argument de la « soutenabilité financière » pour imposer des capacités d'accueil aux différentes composantes, leur laissant, en cas de refus, la charge de « la soutenabilité réelle face aux ressources humaines et matérielles existantes ». Est-ce là une politique de service public ? Alors que le ministère affirme vouloir renforcer le nombre d'étudiants se présentant aux concours, il ne donne pas aux établissements les moyens de mettre en œuvre une vraie politique volontariste, qui permettrait de former et d'encadrer les jeunes sur un continuum de formation, de la licence aux premières années d'exercice. Les critères de définition d'une capa-



© DF

cité d'accueil se limitent-ils au constat des ressources disponibles dans les composantes pour assurer une formation de qualité ? Doivent-ils être déterminés par les besoins en professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (EEF), et du droit à bénéficier d'une formation permettant à chacun de concourir (à égalité) à l'emploi de son choix ? Résultent-ils d'un compromis entre ces différents éléments, posant alors la question des critères de « recrutement » ?

Si la loi vient permettre l'établissement de capacités d'accueil comme norme, alors les procédures de « recrutement », la sélection en tant que telle, vont modifier les pratiques : par exemple dans certains parcours, des dossiers peu probants de titulaires d'une licence jusqu'à présent ouvrant un accès de droit pourront être écartés, ou, dans d'autres, les étudiant.e.s seront orienté.e.s en « *ratissage rectoral* », vers les masters MEEF parce que non sélectifs, sans avoir de projet professionnel dans l'enseignement. La question de critères transparents deviendra prégnante. Autre conséquence, du côté des masters recherche : le choix impératif dès le M1 entre master MEEF et master disciplinaire va déstabiliser les composantes... Les « recalés » des MEEF se verront-ils proposer le parcours recherche de leur composante ou réciproquement ? Faut-il alors établir une liste des licences reconnues comme « adaptées » à tel parcours de master MEEF ? Si oui, de quelle façon : nationale, académique ? Avec quelle conséquence pour les cursus atypiques ? Quelle publicité ? S'appliquerait-elle aux « *refusés dans leur premier vœu* » ? Quels autres critères que la licence d'origine ? Si sélection il doit y avoir, comment garantir le choix « *des candidats les plus adaptés* » ? Comment éviter de pénaliser les candidat.e.s de milieux plus populaires (ayant redoublé, salarié.e.s) ? Quelle prise en compte des critères sociaux (priorité aux boursiers) ?

Pour sortir de ces interrogations, est-ce le concours à l'entrée en M1 qui doit être défendu, voire la sup-



Un accès de droit resserré sur les principales disciplines de l'enseignement primaire.

pression du concours ? L'avantage serait de supprimer les parcours « adaptés » des lauréats avec entrée directe en M2, laquelle deviendrait de toute façon problématique puisque les quatre semestres sont censés être un tout indissociable. Pour les MEEF, la formation sur deux années de master pourrait devenir effectivement universitaire et professionnelle, déchargée de la pression d'une préparation à des concours académiques pour l'essentiel encore aujourd'hui. Mais quel concours ? On ne peut vérifier que des connaissances et compétences effectivement construites lors du parcours de formation antérieure ou par l'expérience (retour à l'esprit des tests pour le 1^{er} degré ? Harmonisation des programmes de licence pour les concours du 2nd degré ? Dossier et entretien, pour vérifier quels éléments ?). Ce concours opérerait une sélection précoce sur des critères qui restent à définir. On mesure les difficultés à venir... et cela laisse pendante la question de la professionnalisation des concours de recrutement.

RAISONNER AUTREMENT

Pourrait-on imaginer d'autres raisonnements ? Par exemple, partir des besoins en professionnels de l'EEF, avec un plan pluriannuel de recrutement donnant une visibilité claire des débouchés aux acteurs impliqués (étudiants, parents, responsables des politiques d'orientation, personnels des ESPÉ et composantes universitaires). Par exemple, développer une politique favorisant l'accès de tous et toutes sans discrimination sociale aux formations longues des masters MEEF (allocations d'études, bourses, prérecrutement, etc.). Par exemple, garantir la transparence pour que les étudiant.e.s puissent faire des choix éclairés, disposent d'indicateurs chiffrés publics (pour savoir combien d'étudiants sont refusés par parcours et par académie et une quantification des raisons du refus ; les licences « *reconnues comme adaptées* » suivant les parcours et les académies, etc.). Par exemple, écouter les acteurs impliqués sur les besoins en formation

des étudiants et stagiaires et leurs représentants (allègement du stage en responsabilité à un tiers-temps de service, renforcement des formations disciplinaires et didactiques, dont la maîtrise de la langue orale et écrite qui est souvent facteur de discrimination, temps nécessaire à une formation à et par la recherche). Par exemple en dotant les ESPÉ d'un budget fléché leur permettant de faire face aux besoins de formation initiale, continue... Par exemple en rendant aux ESPÉ des organes de pilotage démocratiques.

Alors seulement, il sera temps dans ce nouveau contexte de se pencher, si nécessaire, sur la question de capacités d'accueil, pour les adapter (les réduire ou les développer), et de définir les critères permettant aux étudiant.e.s de s'engager avec des chances sérieuses d'aboutir dans un projet professionnel en suivant une formation de qualité (faisant fi des théories du don et donnant les chances à chacun.e d'accéder à un emploi de la fonction publique), aux enseignants des masters de mettre en œuvre une formation réellement universitaire et professionnelle répondant aux besoins du service public d'éducation – ces deux éléments étant étroitement corrélés.

On le mesure bien, la définition de capacités d'accueil en masters MEEF, ouvrant la voie à un recrutement sélectif ici ou là, risque d'entériner la pénurie de moyens, de démotiver les étudiant.e.s les plus fragilisés.e.s socialement, en faisant l'impasse sur le droit à la formation, à l'information, à l'égalité d'accès à la fonction publique... en lieu et place d'une politique éducative ambitieuse de l'État employeur et formateur, au service de l'intérêt général. Il nous appartient de redoubler de vigilance pour éviter les dérives sélectives et défendre des formations à la hauteur des besoins.

(1) Communiqué ministériel du 4 octobre 2016, frama.link/53ez03Fr.

(2) Accord qui a suscité débat en son sein ; cf. *Le SNESUP*, n° 650, décembre 2016, p.18-19, frama.link/eF-wtVJK.

(3) « L'austérité par les murs... », *Former des maîtres*, n° 636, juin 2015, p. 15.

MÊME POUR SARAH,
ENSEIGNANTE,
LES RISQUES DU QUOTIDIEN
NE MANQUENT
JAMAIS À L'APPEL.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
**POUR LES RISQUES LIÉS
À VOTRE ACTIVITÉ**

OFFRE RÉSERVÉE AUX MÉTIERS
DE L'ENSEIGNEMENT :

-10% SUR LES CONTRATS
D'ASSURANCE AUTO*

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
Connectez-vous sur www.gmf.fr ou depuis votre mobile sur m.gmf.fr

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2017.
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie
par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES.
Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.